



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Annfrid Rasch Odden

Learning by Dewey

Om praktisk tilnærming til opplæring og teori
i skolen

Learning by Dewey

Bacheloroppgave GLU 5-10

Vår 2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA ☒ NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA ☒ NEI ☐

Norsk sammendrag

Tittel: Learning by Dewey

Forfatter: Annfrid Rasch Odden

År: 2015

Antall sider: 34

Emneord: Aktivitet, erfaring, praktisk tilnærming, motivasjon, mestring

Sammendrag:

Denne studien handler om to læreres erfaringer rundt tilretteleggingen for undervisningen i klasserommet. Mange elever sliter med det faglige i grunnskolen og kan senere droppe ut av videregående opplæring. Én av grunnene til dette kan være bruken av for lite aktivitet og praktiske tilnærmingsmetoder til undervisningen. Dette ville jeg undersøke og lære mer om, både fra en teoretikers ståsted og fra to informanter som til daglig jobber i skolen. I denne studien er det to lærere som er informanter, og det empiriske materialet er hentet fra intervjuer med disse to. Det er videre gjort kvalitativ forskning av dette. Jeg intervjuet lærerne for å høre om deres opplevelser og tanker rundt undervisningsmetoder og elevenes læring.

Jeg har presentert og drøftet funnene mine med utgangspunkt i teoretikeren John Deweys teorier, Stortingsmeldinger og fagbøker. Hovedfunnene fra denne studien er at lærerne opplever at de bruker varierte former for elevaktivitet i undervisningen for å engasjere elevene. Videre er sosiale relasjoner og skolen som en mestringsarena to faktorer som påvirker elevenes motivasjon og mestring. Ulike tiltak som alternative læringsarenaer, eksterne ressurser og individuelle tilrettelegginger er med på å bedre læringsmiljøet på skolen.

Engelsk sammendrag

Title: Learning by Dewey

Author: Annfrid Rasch Odden

Year: 2015

Number of pages: 34

Subject matter: Activity, experience, practical approach, motivation, mastery

Summary:

This bachelor thesis explores two teachers' experiences with the adaptation around teaching. Many pupils are struggling with subjects in primary and secondary school which could later result in them dropping out of further education. This study aims to highlight one of the reasons by showing/illustrating the lack of activity and practical tasks as a part of the education. I wanted to learn more about this, and I chose to investigate through the light of John Dewey's studies. In addition to Dewey's findings I will also consider examples from two interviews with two teachers who participate in pupil-teacher interactions on a daily basis. I have made qualitative research from the empirical material, selected from the two interviews. I was interviewing the teachers to hear about experiences and thoughts they were having around teaching methods and educational advancement).

I have introduced and discussed my findings in point of departure to John Dewey theories, The parliamentary notifications and text books. The main results from this study are that teachers are experiencing that they use varied forms of activity in the pupils education to engage them. Social relations and the school as an arena of learning are two factors which affect the motivation and coping of the pupils. Different efforts such as alternative arenas of learning, external resources and individual adaptations are factors which can improve the environment of learning in primary and secondary school. This bachelor thesis is an empirical theory based on qualitative research. By using a basis with informants who daily work in the classroom, parliamentary notifications and textbooks, this thesis will clarify the importance of a practical approach to tuition and education in school.

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG.....	2
ENGELSK SAMMENDRAG	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING	7
1.2 OPPBYGGING	8
2. TEORI	9
2.1 JOHN DEWEY	9
2.1.1 Å lære ved å gjøre	9
2.1.2 Sosial samhandling	10
2.1.3 Progressivisme	11
2.1.4 Undervisning i klasserommet	12
2.2 MOTIVASJON, MESTRING OG MULIGHETER	13
3. METODE	16
3.1 KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE	16
3.2 PRESENTASJON AV METODE	16
3.3 VALG AV INFORMANTER	17
3.4 GJENNOMFØRING	17
3.5 KVALITETEN AV STUDIEN.....	18
3.6 KRITIKK AV EGEN METODE.....	18
4. PRESENTASJON AV FUNN	20
4.1 ELEVAKTIVITET.....	20

4.2	MOTIVASJON OG MESTRING	21
4.3	INDIVIDUELL OPPLÆRING	22
5.	DRØFTING AV FUNN.....	23
5.1	ELEVAKTIVITET	23
5.2	MOTIVASJON OG MESTRING	24
5.3	INDIVIDUELL OPPLÆRING	25
6.	KONKLUSJON	27
7.	LITTERATURLISTE	28
8.	VEDLEGG	30

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært veldig lærerikt og interessant. Temaet og problemstillingen valgte jeg fordi jeg så det som en sentral faktor til motivasjon og mestring hos mange elever i skolen. Jeg visste at jeg som kommende lærer kom til å ha stor nytte av å høre og lære om andres erfaringer på dette området, både av informanter og fagbøker. Som kommende lærer visste jeg at min rolle i et klasserom og i elevers skolehverdag vil ha mye å si for mange, og jeg var ute etter å kunne fylle den rollen på en best mulig måte.

Siden jeg begynte på lærerskolen i 2011, har pedagogikk og elevkunnskap vært et fag jeg følte jeg fikk stor nytte av. Oppgaven omhandler et tema som er aktuelt i den norske skolen og som lærere hele tiden må forholde seg til.

Jeg vil takke mine informanter for at de ville stille opp og bidra til denne oppgaven. Deres erfaringer og kunnskap har vært en stor motivasjon.

Jeg vil også få takke veilederen min, Dordy Wilson. Hun har alltid vært tilgjengelig for meg, og kommet med gode tilbakemeldinger i form av konstruktiv kritikk og gode råd underveis i skrivingen.

Hamar, mai 2015.

1. Innledning

Det er kjent at mange elever sliter med å følge de faglige kravene og den ordinære undervisningen i skolen (Svarstad, J., 2014; Gjørven, R., 2011). Mange av elevene faller av og fullfører ikke videregående opplæring. Grunnene er mange og sammensatte, men for noen elever er én av dem for mye teoribasert undervisning. Hvis frafallet ikke blir tatt tak i, kan det eskalere utover hele ungdomsskolen og til slutt ende med at de dropper ut av den videregående opplæringen.

Dagens skole har en teoribasert plattform, noe mange elever sliter med, både når det gjelder å konsentrere seg om fagstoffet og oppnå læringsmålene. Skolen er ikke like godt tilrettelagt for de elevene som er sterke på det praktiske området av undervisningen og opplæringen. Kunnskapsdepartementet (2003- 2004) framhever praktiske innfallsvinkler som en sentral faktor for elevenes læringslyst:

Bruk av praktiske innfallsvinkler kan gjøre opplæringen på ungdomstrinnet mer interessant og skape nysgjerrighet som gir lyst til læring. Økt bruk av praktiske grep kan også gjøre relevansen for lærestoffet tydeligere Til sammen gir økt interesse for og forståelse av relevans bedre motivasjon for læring. ... En god blanding av teoretiske og praktiske valg vil gi en mer variert og bedre tilpasset opplæring innenfor klassens rammer. Det er også rimelig å regne med at praktisk opplæring gir mulighet for økt aktivitet med utløp for virketrang, ikke minst for urolige elever (ibid., Kapittel 4.7.1).

Jeg har valgt å basere mye av teorien på pedagogen og teoretikeren John Dewey, som forsket mye på forholdet mellom praktisk og teoretisk undervisning og opplæring i skolen.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen er formulert utfra ønsket om å se hvordan lærere tilrettelegger undervisningen. Alle elever er ikke like sterke teoretiske. Derfor er det nødvendig at læreren har kunnskaper om måter elever lærer best på ved bruk av ulike tilnæringsmåter og metoder til undervisningen. Jeg vil belyse at bruken av en praktisk tilnærming til undervisning og opplæring i skolen vil motivere elevene, og at denne delen av skolen burde være større for deres skyld. Oppgaven vil belyse de store praktiske linjene i skolen, slik som valgfag og organiseringen av skolen (Stortingsmeldinger), men også konkrete undervisningsmetoder læreren kan bruke i klasserommet. Jeg har valgt å basere meg på John

Dewey og hans mest sentrale teorier for denne oppgaven, fagbøker som omhandler temaet, hva Kunnskapsdepartementet uttrykker gjennom læreplanene, og til slutt personlige erfaringer fra to informanter. Jeg undersøker derfor følgende:

Hvordan tilrettelegger lærerne for undervisning klasserommet?

1.2 Oppbygging

Kapittel 1 begynner med innledningen der problemstillingen og dens begrunnelse blir redegjort for. Kapittel 2 er teoridelen som omhandler John Dewey, "Learning by doing", sosial samhandling og progressivismen, lærerens ansvar og til slutt Stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet. Kapittel 3 vil redegjøre for valg av metode, informanter, gjennomføring, reliabilitet og validitet og til slutt kritikk av egen metode. I kapittel 4 vil funnene bli presentert. Kapittel 6 tar for seg drøfting av funnene, og kapittel 7 er konklusjonen. Til slutt i oppgaven er litteraturliste og vedlegg.

2. Teori

I denne delen blir oppgavens teoretiske grunnlag presentert. I kapittel 2 blir det kort fortalt om pedagogen John Dewey, læring som aktive prosesser, sosial samhandling og progressivisme. Videre handler det om læreren og hva læreren kan gjøre i undervisningen. Til slutt vil det kort bli gjort rede for Stortingsmelding nr. 22 og 30 og reform 97.

2.1 John Dewey

Amerikaneren John Dewey (1859- 1952) har hatt stor innflytelse på utdanningsreformer, pedagogisk teoriutvikling og praksisutforming (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009), og han er nok mest kjent for sin kunnskap om praktisk og teoretisk kunnskap og slagordet ”Learning by doing”. Skolen i hans samtid var preget av individuelt og teoretisk arbeid og dette ville han forandre på (Aasen, 2006; Manger et al., 2009). For at læring skulle bli maksimal, måtte teorien prøves ut i praksis, mente han. Forbedring av dette måtte gå gjennom utdanning (Imsen, 2012; Aasen, 2006).

2.1.1 Å lære ved å gjøre

”Learn to Do by Knowing and to Know by Doing” er et sitat Dewey er kjent for. Manger et al. (2009, s. 238), har oversatt dette til ”Vi må lære hvordan vi skal handle ved å skaffe oss kunnskap om det vi gjør”. Dewey mente at kunnskap og aktivitet hører sammen, og at læring skjer ved aktive prosesser. Kunnskapen er i handlingene våre og den må framtrede i praktiske sammenhenger. Han mente at den praktiske delen av opplæringen var like viktig som den teoretiske (Manger et al., 2009). Hans meninger, uttalelser og erfaringer må ses i sammenheng med samtiden, altså slutten av 1800- og begynnelsen av 1900- tallet. Skolen var preget av en streng disiplin og lite sosial samhandling og dette mente han samfunnet måtte forandre på (Dale, 2001).

Dewey la stor vekt på erfaringen som en lærende prosess. Mennesker erfarer hele tiden. Erfaringene bruker vi til å oppdage og prøve nye ting, og tilegne oss nye erfaringer (Dale, 2001). Erfaringer får vi ved å gjøre, altså ved aktivitet. I en praksisrettet undervisningstid vil dette si at elevene tilegner seg kunnskapen på en måte som gjør at de husker og lærer

bedre det faglige innholdet ved bruk og hjelp av aktiviteten. Med erfaringen kommer også læringen. Læringen skjer ved at vi forbinder noe vi gjør til fortid og framtid. Aktiviteter læreren kan benytte seg av er f. eks. å modellere, undersøke og eksperimentere (Imsen, 2012; Dale, 2001). ”Selve ordet elev er nesten kommet til å bety en som er opptatt med å absorbere kunnskap direkte, ikke med å skaffe seg fruktbare erfaringer.” (Dale, 2001, s. 54.). Ved å bygge på elevers tidligere erfaringer, blir de en basis for videre læring.

I den tradisjonelle skolen er fagstoffet som elevene skal lære og målene de skal oppnå, klargjort på forhånd, kanskje uten så mye oppmerksomhet på det å bygge på elevenes erfaringer og tidligere kunnskap (Dale, 2001). ”Ut fra Deweys perspektiver utdanner altså ikke den tradisjonelle kunnskapsskolen elevene; her rekonstrueres ikke elevenes erfaringer.” (Dale 2001, s. 235). Dewey trakk fram erfaringer og læring fra andre arenaer enn skolen, f.eks. hjemmet, utemiljøet, fritidsaktiviteter m.m. Her møter barna ulike mennesker, og med det ulike former for samhandling og forpliktelser. Denne kunnskapen burde skolen, i følge ham, bygge sin utdannelse på. Elevenes evner og erfaringer må danne grunnlaget for undervisning og læring (Dale, 2001).

Videre trekker Dewey fram kroppen og sjelen. Disse to hører sammen og er i samhandling. Kroppen er et bosted for energi og er laget for å være i aktivitet. I skolen blir kroppen og energien ”holdt nede” fordi det er hodet og intellektet som skal arbeide og brukes (Dale, 2001). Elevene skal sitte rolige ved pulten sin og konsentrere seg om arbeidet i stillhet. Dewey mener at dette fysiske behovet kroppen har til å bevege seg, blir oversett og nedtrykt, og at dette fører til at elevene blir urolige innvendig. Elevene blir rastløse, fokuset blir skiftende og læringen blir sannsynligvis ikke optimal. Ved da å bruke den fysiske kroppen som et redskap og en hjelp til å lære, vil elevene få utløp for energien og oppnå en større konsentrasjon (Dale, 2001; Imsen, 2012). Læreren må være bevisst på og følge barnets naturlige og fysiske behov. Dette sitatet er én av Deweys fem trosartikler han skrev i et arbeid han kalte *Mitt pedagogiske credo* (Dale, 2001).

2.1.2 Sosial samhandling

John Dewey var opptatt av sammenhengene mellom individets læring og det sosiale miljøet læringen foregår i, altså hvordan mennesker lærer i sosial samhandling med andre. Etter at det har foregått læring i et sosialt miljø, fortsetter læringen individuelt (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Dewey tenkte seg at barn har fire naturlige instinkter: Et sosialt

instinkt der barna samhandler med andre gjennom det språklige og sosiale, et instinkt for å lage og finne opp ting, et instinkt for utforskning, og et instinkt for å uttrykke seg, for eksempel gjennom musikk eller kunst. Hele den praktiske utformingen av hans pedagogikk er bygd opp rundt disse fire prinsippene (Imsen, 2012; Etnan, 2011). Disse fire instinktene begrunner elevers fysiske og sosiale behov.

Den sosiale og fysiske sammenhengen er helt nødvendig ifølge ham. Skolen er slik sett en ypperlig arena for disse to ”aktivitetene”. Skolens oppgave var å være et lite minisamfunn som skulle lære opp elevene i situasjoner som de kom til å møte ute i det virkelige samfunnet (Aasen, 2006; Imsen, 2012). Dewey mente at elevene skulle tilegne seg kunnskap som skulle rekonstruere reelle livssituasjoner. Skolen burde investere i for eksempel laboratorier, butikker og hager, der elevene måtte lære seg å håndtere situasjoner. Han trakk også fram dramatiseringer, lek, spill og forsøk (Dale, 2001; Aasen, 2006).

2.1.3 Progressivisme

Barnet må være aktivt for at læring skal skje. Dette er grunntanken i Deweys progressivisme (kalles også bl.a. for reformpedagogikk og aktivitetspedagogikk (Imsen, 2012)). Læringen er i handlingene vi gjør (Manger et al., 2009; Imsen, 2012). ”Vi lærer gjennom vedvarende rekonstruksjoner av de erfaringene vi har gjort tidligere og kunnskap vi allerede har, i møte med ny informasjon gjennom lærebøker og forelesninger” (Manger et al., 2009, s. 239). Elevene lærer ikke bare i timene når de sitter med fagstoffet. De lærer også i friminuttene og i samhandling med medelever og lærere. Læringen foregår ikke bare på skolens arena. Barna lager erfaringer også hjemme, på lekeplassen, i butikken og lignende med hjelp av både personer og gjenstander (Dale, 2001, Aasen, 2006).

Dewey hevdet at målet for vekst er mer vekst (Imsen, 2012). Dewey var den første pedagogen som så på læring som en stadig utvikling som aldri stopper, og der skolen og læreren konstant må tilpasse læringsmål og undervisning ettersom hva elevene får av erfaringer, og hva som er best for at de skal bli gode samfunnsborgere i et sunt og velfungerende samfunn (Imsen, 2012; Tjeldvoll, 2013). Fram til midten av 1800- tallet var ikke denne forestillingen gjeldende. Kunnskapen ble sett på som noe fast og endelig, og fokuset ble lagt på innholdet i undervisningen i stedet for på eleven, dens måte å lære på og type opplæring (Aasen, 2006; Imsen, 2012).

2.1.4 Undervisning i klasserommet

Læreren må ha kunnskap om sosial og individuell læring og kunne benytte disse riktig i ulike aktiviteter for at læringen skal kunne bli best mulig for elevene. Lærerens oppgave er å utvide elevenes erfarings- og kunnskapsområde. Den beste måten å gjøre dette på er, i følge Dewey, å lede elevene inn på nye områder. Han/hun må kunne velge ut kunnskap og utfordringer som elevene kan gjøre nye erfaringer av (Dale, 2001). Lærerne må utvikle og forbedre seg. De må se på seg selv og sin egen erfaringsbaserte undervisning. Ved å reflektere over dette får de en bedre oversikt over hva som kan forbedres (Imsen, 2012). Lærerens rolle i skolen er å være en ”igangsetter, inspirator, grensesetter, veileder og konsulent” (Imsen, 2012, s. 317).

Stortingsmelding nr. 22 fra Kunnskapsdepartementet (2010-2011) omhandler mye av temaet praktisk undervisning, blant annet på hvilken måte praktisk teori kan ha å si for elevene i skolen, og at læreren må bruke en praktisk tilnærming i undervisningen.

Alle fag har i ulik grad teoretiske og praktiske innholdselementer, og kan ha varierte innfallsvinkler. I utgangspunktet skal opplæringen i alle fag på ungdomstrinnet bestå av både praktiske og teoretiske elementer. Praktisk opplæring for alle elever dreier seg om forsterket bruk av praktiske virkemidler i alle fag (ibid., Kapittel 4.7.1).

Praktisk undervisning som et sentralt tema i skolen, ble også understreket av kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i L97: ”Komiteens bemerkninger var en erkjennelse av at noen lærer best gjennom praksis, mens andre lærer best gjennom en teoretisk tilnærming”(Kunnskapsdepartementet, 2003, kapittel 12.2.5).

Tidspress nevnes (ibid., Kapittel 4.7.1) som et dilemma for læreren i en hektisk hverdag. Videre forklares det at det kan være enkelt å ty til lettvinte løsninger når en undervisningstime skal planlegges og gjennomføres. Dette går da ofte utover den praktiske delen av undervisningen. En annen utfordring kan være store klasser med mange elever som har ulike behov for oppfølging av læreren. Selv om læreren kan legge opp mye av undervisningen selv, er det også opp til skolen å bidra og hjelpe til slik at den praktiske delen ikke blir glemt. Det er ikke alltid skolen har kapasitet, råd eller lyst til å investere i for eksempel utstyr, ekskursjoner, rom eller foredragsholdere (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Den generelle delen av læreplanen nevner partnerskapsavtaler mellom skoler og lokale bedrifter (ibid., Kapittel 4.7.1). Dette kan gjøre det lettere for skolen å få til en varierende og innholdsrik arena for elevene der de lærer om arbeids- og næringsliv.

Generell del i læreplanverket understreker at et godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære (ibid., Kapittel 4.2.2).

Ved å bruke praktiske grep og løsninger i undervisningstimene, kan betydningen av lærestoffet bli mer forståelig for elevene. Dette vil igjen gi mer motivasjon for læring. Én ting å huske på er likevel dette:

Skolene må ... være bevisst de kravene som må stilles til bruk av praktiske aktiviteter. Det må være kvalitet, og det må være læringstrykk. Aktiviteter må ha klare koblinger til kompetansemål (ibid., Kapittel 4.7.1).

Et sentralt problem for mange lærere kan være at det ikke alltid er like lett å vite hvilke metoder og hjelpemidler man kan bruke i undervisningen for at flest mulig elever skal finne undervisningen motiverende. Her er det likevel mange metoder og mye stoff som kan brukes som en hjelp. Et redskap læreren kan bruke er Deweys problemmetode (Imsen, 2004). I dag kjenner vi den kanskje best som prosjektarbeid der elevene jobber individuelt eller i grupper. Denne metoden viser hvordan motivasjonen og trangen til å finne ut av et problem virker: 1) Eleven må oppleve et problem eller en oppgave som den får lyst til å bryne seg på og løse. 2) Eleven må granske og definere problemet nærmere. 3) Når eleven har satt seg inn i problemet må det søkes etter informasjon rundt oppgaven/problemet. 4) Etter å ha funnet informasjon rundt oppgaven må eleven tenke ut ulike løsninger som kan være sannsynlige. 5) Til slutt må den/de løsningen(e) testes ut praktisk slik at man finner den beste (Imsen, 2004). Prosjektmetoden kan fint være tverrfaglig der elevene må bruke de kunnskapene de har i flere fag for å løse oppgaven. Kunnskapen blir benyttet og brukt ved at elevene selv finner den uten hjelp fra læreren eller læreplanen. Læreren må også velge problemstillinger som er vanskelige, men utfordrende for elevene slik at prosjektet fanger dem (Imsen, 2012). ”Praktiske arbeidsformer stiller krav til god ledelse av klassen, noe som også er forutsetning for læringsresultatene” (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, Kapittel, 4.7.1).

2.2 Motivasjon, mestring og muligheter

Som nevnt før i oppgaven, blir det i Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) om motivasjon, mestring og muligheter, gjort rede for mye av temaet praktisk undervisning. Under dette emnet blir det også skrevet om tilpasset opplæring.

Skolen kunne ikke forvente at elevene hadde muligheter til å lære like mye, derfor måtte skolen tilpasse seg gjennom å ha ulike forventninger og å organisere opplæringen ut fra elevenes mestringsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, kapittel 4.1).

Målet for både tilpasset opplæring og praktisk undervisning er å få med alle elever i undervisningen og få aktivisert dem i læringen, ved bruk av både teoretisk og praktisk undervisning.

Målet om tilpasset opplæring krever pedagogisk differensiering i læringsarbeidet i klasserommet. Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, kapittel 4.1).

Pedagogisk differensiering er noe den profesjonelle læreren må ha kompetanse i. Elever lærer på ulike måter, noen lærer best ved for eksempel å lese eller skrive, andre ved å lytte eller bruke hendene. Læreren kan for eksempel ha en mal på ei oppgave, men gjøre det slik at elevene får bruke ulike framgangsmåter og strategier for å løse dem, enten det er å sitte stille og skrive eller å gå ut i nærmiljøet.

Opp gjennom årene har det vært ulike meninger på hva praktisk opplæring egentlig vil si. I Stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2010- 2011) står det at i 1960- årene var de teoretiske og praktiske fagene skilt fra hverandre. Den teoretiske delen dreide seg om pugging og øvelse, den praktiske delen bestod av lærestoff som skulle ”gi opplevelser og avspenning” (ibid., kapittel 4.7). Denne tankegangen fortsatte utover på 70- tallet i Mønsterplanen av 1974. Nå ble det noe friere med tanke på hva skolene og lærerne kunne gjøre lokalt ved for eksempel valg av fag og emner, altså valgfag. Argumentasjonen for valgfagene var at elevenes ulike behov for å lære på skulle settes i fokus. Mønsterplanen av 1987 fortsatte med valgfagene, men var mer bevisst på samfunnet og elevenes forhold til det. Valgfagene skulle være mer tilnærmet samfunnet og de lokale miljøene rundt elevene og skolene. Faget praktisk, sosialt og kulturelt arbeid ble mer vektlagt.

Faget skulle «skape sammenheng og balanse mellom den praktiske og teoretiske opplæringen elevene får», og gi elevene et «pusterom» fra teoriopplæringen og de teoretiske fagene som den nye grunnskolen var preget av (ibid., Kapittel 4.7).

I læreplanen av 1997 ble det fokusert på bl.a. tverrfaglighet og prosjektarbeid, og begrunnelsen var at elevene skulle se ”sammenhengar mellom praksis og teori og mellom handling og kunnskap.” (ibid., Kapittel 4.7). LK06 skiller ikke mellom praktiske og

teoretiske fag og emner. I stedet er det kompetansemål som omhandler praktiske aktiviteter i fagene. I kapitlet om Deweys progressivisme blir det redegjort for ulike læringsarenaer, også utenfor skolen (Dale, 2001, Aasen, 2006), og hvor viktig elevenes erfaringer er for læring (Dale, 2001). I L97 ble dette trukket fram:

I L97 er det særlig lagt vekt på at man i utvelgelsen av temaer må legge vekt på elevenes interesser og erfaringer og på det nærmiljøet skolen befinner seg i (Kunnskapsdepartementet, 2003, kapittel 12.2.5)

I St. meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003- 2004), *Kultur for læring*, ble det skrevet om en fornyelse av grunnskolen og den videregående skolen. Begrunnelsen for fornyelsen var at elever på ungdomstrinnet har behov for variert opplæring og undervisning. ”Forskning viser at variert opplæring som ikke er ensformig og rutinepreget, er positivt for alle elever” (Kunnskapsdepartementet, 2010- 2011, kapittel 4.7.1) ” Variasjon mellom praktiske, relevante og teoretiske aktiviteter vil derfor kjennetegne en god opplæring” (ibid., Kapittel 4.7.1).

Organiseringen må gi mulighet for bedre tilpasning til den enkelte, blant annet med vekt på en mer praktisk opplæring for dem som har best utbytte av en slik opplæring, og med muligheter for fordyping for andre (Kunnskapsdepartementet, 2003- 2004, kapittel 6).

Her er det viktig å ikke glemme de sterkeste elevene, som også trenger utfordringer og oppfølging for å bli faglig bedre. Alle elever trenger å bli løftet opp og fram på deres premisser når det gjelder type opplæring og undervisning.

3. Metode

Under denne delen vil det blir redegjort for valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode, presentasjon av den valgte metoden, valg av informanter, gjennomføringen, kvaliteten av studien og til slutt kritikk av egen metode.

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode er de to metodene som brukes mest når det dreier seg om samfunnsforskning. Disse to er ulike hverandre på flere måter, derfor brukes de ofte hver for seg. Den kvantitative metoden er lite fleksibel i forhold til den kvalitative. Målet for denne metoden er at de funnene og resultatene som blir gjort, har identiske bakgrunner/forarbeider. Det blir ofte brukt spørreskjemaer med identiske spørsmål som alle informantene får, ofte med svaralternativer. Dette er for at det skal være enklere å sammenligne svar. Den kvalitative metoden er mer fleksibel. Den inneholder større grad av spontanitet og tilpasning mellom forsker og deltaker på den måten at spørsmålene blir friere og kan tilpasses etter hvert som intervjuet utarter seg. Situasjonene/intervjuene er ikke like formelle og alvorlige som i den kvantitative metoden, og intervjuet blir mer samtalepreget (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.2 Presentasjon av metode

Til denne oppgaven valgte jeg å bruke kvalitativ metode med et semistrukturert intervju. Jeg var ute etter utfyllende svar, personlige tanker og erfaringer, og så det derfor som nødvendig under intervjuene å tilpasse rekkefølgen på spørsmålene og vurdere hvilke spørsmål som naturlig ble svart på uten at jeg stilte dem. Informantene fikk de samme spørsmålene slik at jeg kunne sammenligne dem til slutt. Intervjuspørsmålene ville jeg forsøke å lage forståelige og førende, men ikke ved hjelp av svaralternativer. I undersøkelsen min ville jeg få et inntrykk av hvordan skolesystemet blir oppfattet av lærere. Dette fordi de har oversikt over hvordan systemet, læreplanene og elevene fungerer i skolehverdagen. Samtidig er de og i posisjon til å gjøre noe med utfordringer og situasjoner som dukker opp i en skolehverdag. Jeg ville få fram personlige innenfraperspektiver og meninger på hvorfor denne typen

undervisning er viktig, og se om jeg kunne finne sammenhenger mellom det informantene sa og det jeg har trukket fram i teorikapitelet.

3.3 Valg av informanter

Informantene mine er en rektor (tidligere lærer) og en lærer fra samme skole i (valg av kjønn var tilfeldig). Valget av disse to gjorde jeg fordi jeg visste at de hadde mange egne erfaringer og meninger rundt dette emnet, og de ville sannsynligvis ha forskjellige syn pga at de har ulike ståsteder. Målet med å intervju noen få informanter var å belyse erfaringer og situasjoner hos de som er i skolen til daglig. Ved å få fram informantenes erfaringer, vil muligens disse underbygge og belyse tilretteleggingen av en variert og praktisk undervisning i klasserommet.

3.4 Gjennomføring

Jeg intervjuet begge informantene hver for seg i egne rom på ca en time hver. På forhånd hadde jeg sendt dem problemstillingen min og annen informasjon om oppgaven på mail. Under intervjuet fikk de en liten repetisjon av oppgavens problemstilling og en kort innføring av teoridelen. Jeg skrev ikke ned svarene de kom med, men tok opp samtalen ved hjelp av telefon. Grunnen til at jeg ikke skrev, var at jeg ville ha fullt fokus på samtalen. Hadde jeg skrevet samtidig som de snakket, ville jeg gått glipp av mye informasjon og intervjuet/samtalen ville ha blitt veldig oppstykket. Ved å gjøre det på denne måten, kunne jeg også selv bidra med oppfølgingsspørsmål og forklaringer hvis informantene trengte det. Intervjuene i drøftingsdelen er forenklet der jeg har trukket ut de besvarelsene som virket mest relevante for besvarelsen av problemstillingen. Ordrett intervju med spørsmål og svar kommer som vedlegg nr. 1.

3.5 Kvaliteten av studien

I forskning er det viktig å tenke gjennom hvilke metoder man har og hvilke som bør brukes (Christoffersen & Johannessen, 2012). I arbeidet med denne oppgaven vurderte jeg hvilke metoder som kunne ha gitt et best mulig svar på problemstillingen. Bruken av kvalitativ metode valgte jeg fordi jeg mente det hadde blitt ukorrekt å bruke den kvantitative med for eksempel spørreskjema der jeg på forhånd hadde skrevet svaralternativer. Jeg tok utgangspunkt i at de to informantene mine ville gi ulike svar og at spørsmålene måtte tilpasses til hver av dem grunnet deres posisjoner.

Under intervjuene brukte jeg lydopptak. Slik blir risikoen for å gå glipp av noe som blir sagt betydelig redusert da jeg kan høre på opptaket flere ganger for å være sikker på at ikke noe av informasjonen blir utelatt (Postholm, 2010). I følge Postholm (2010) øker troverdigheten av studien hvis informantene leser gjennom den nedskrevne informasjonen og oppgaven til slutt for å kvalitetssikre at det ikke er blitt feiltolket noe. Dette er ikke gjort med denne oppgaven. Likevel har jeg vært påpasselig med måten jeg har framstilt det de har sagt. Tre til ti intervjuer vil ifølge Postholm (2010) gi en indikasjon på hvordan lærere og skolen opplever ulike situasjoner i en skolehverdag. Jeg vil likevel si at mine to informanter kom med gode og utfyllende svar på det jeg spurte om, og jeg tror at mange lærere ville ha sagt noe av det samme som dem.

3.6 Kritikk av egen metode

Problemstillingen kan nok besvares på flere måter og det kan brukes flere tilnæringsmåter for å øke kvaliteten. Svakheter ved min metode er at det er mange elever, lærere og skoler som opplever tilnærmingen til praktisk opplæring ulikt. Dette gjør at mitt utvalg av to informanter fra samme skole, ikke gjøre at funnene mine representerer praksis på et nasjonalt nivå. Slik sett ville påliteligheten av resultatene økt hvis jeg hadde brukt noen flere skoler og informanter. Oppgavens rammer satte derimot grenser for hvor vid forskningen kunne være.

En annen ting som kan pekes på er at ingen av informantene er elever. Hadde jeg intervjuet elever som hadde problemer med måten undervisningen var lagt opp, ville det styrket oppgaven og forskningen. De elevene jeg så som aktuelle for et intervju, var ikke villige til å gjennomføre det. Jeg kunne også ha intervjuet flere lærere og fått deres synspunkter, men til

det hadde jeg for liten kapasitet til der og da. Fagarbeideren var vanskelig å få til et tidspunkt med da han jobbet som vaktmester på skolen i tillegg og ofte var opptatt. Jeg snakket mye med begge informantene om både de aktuelle elevene og fagarbeideren og føler at jeg likevel fikk gode svar på hvordan skolen gjennomførte oppgavene som fulgte med disse.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn fra det empiriske materialet. Analysen bidro til at jeg kunne sortere datamaterialet i tre kategorier: Elevaktivitet, motivasjon og mestring, og elevens behov.

4.1 Elevaktivitet

Når det gjelder kategorien elevaktivitet viser funn fra analysen at læreren hadde flere konkrete aktiviteter som han pleide å bruke i klasserommet. Det kunne være så enkelt som et rebusløp der elevene skriver noe på en lapp, et verb, en setning på engelsk e.l. for deretter å gå og klistre den på tavla, eller å gå rundt i klasserommet og stille hverandre spørsmål om lærestoffet som de måtte svare på. Det viktigste var at elevene fikk rørt på kroppen i løpet av hver time. Læreren så på telefonen som en ressurs ved at elevene gikk inn på faglige nettsider for å finne, lese og lytte på fagstoff. En annen ting han brukte mye var «train of thought». Dette gikk ut på at elevene fikk et emne de skulle skrive om, og pennen skulle bevege seg i tre minutter uten stans. De skrev da alt de kom på om det emnet.

Rektoren hadde ofte brukt en tredeling av timene for å gi elevene variert undervisning. Det kunne f.eks. være å lese en tekst, svare på spørsmål, gjøre oppgaver på nett eller løse kryssord o.l. Hun ga ofte elevene leseoppdrag der de skulle finne ord i en tekst som var repeterende, ord med doble konsonanter osv. I fag som naturfag var hun opptatt av å fenge elevenes interesse med en gang. Hun viste dem eksperimenter som bruste og smalt, og stilte elevene påstander der de måtte tenke og diskutere. Nettressurser ble også benyttet ofte sammen med rebusløp, konkurranser, kryssord, bingo og dramatiseringer. Hun mente at i fag som matematikk, naturfag og samfunnsfag kan man tenke mye praktisk undervisning og finne på ulike typer oppgaver. I disse fagene hadde hun brukt både praktiske og muntlige prøver. I naturfag hadde hun alltid ei praktisk og ei teoretisk prøve. Hun syntes også at valgfagene er viktige for å få inn en litt annen type undervisning.

Funnet mitt fra analysen av elevaktivitet viser at lærerne opplever at de bruker varierte former for elevaktivitet i undervisningen for å engasjere elevene.

4.2 Motivasjon og mestring

I kategorien motivasjon og mestring mente læreren at relasjonene man har til elevene påvirker motivasjonen i stor grad. Er det en god relasjon mellom læreren og elevene er det lettere å nå inn til dem, motivere dem til å jobbe og dermed øke deres mestringsfølelse. For å øke elevenes indre motivasjon, pleide han å stanse arbeidet og rose dem når de hadde jobbet bra, alt fra noen få minutters arbeid til en hel time. Da fant han på noe aktivt, f.eks. en lek, slik at elevene fikk beveget seg. En annen ting han gjorde var å ta tida på elevene da de jobbet. Det kunne være så enkelt som å si «tida går fra nå», uten å nevne det noe mer i løpet av timen og uten å virkelig se på klokka. Elevene syntes dette var gøy og begynte å jobbe med en gang. Han nevnte også betydningen av at skolen må være en mestringsarena. Hvis gym er det eneste faget en elev mestrer og det foregår i et annet bygg enn skolen, vil de teoretiske fagene i skolebygningen tape. Får man inn noe eleven mestrer på selve skolen, vil dette påvirke motivasjonen og mestringsfølelsen, samtidig som det kan smitte over på andre fag. Han ga uttrykk for å la elevene bli gode på det de føler de kan og styrk heller det i stedet for å tvinge de til å bli gode i alt annet også. En elev som er god til å tegne kan f.eks. dekorere en vegg på skolen. Medelever og lærere legger merke til det og anerkjenner det, og eleven vil oppleve mestring på skolen.

Rektoren ville at elevene skulle få velge arbeidsmetoder selv, slik at de fikk arbeide på den måten de synes passet best. Hun mente at elevene skulle få undervisning og oppgaver tilpasset til hvordan de lærte best (auditive, visuelle, praktiske osv.). På skolen hadde de en fagarbeider/vaktmester som noen elever pleide å være sammen med. Der fikk de gjøre helt andre ting enn i klasserommet som ikke var på det teoretiske planet, og fokuset lå derfor ikke på teori og skole. Disse elevene synes det var et tiltrengt avbrekk i skolehverdagen og var motiverte da de var sammen med ham.

Funn jeg gjorde fra analysen om motivasjon og mestring er at sosiale relasjoner og skolens tiltak for å være en mestringsarena er sentrale for hvordan lærerne opplever elevenes erfaringer og opplevelser av motivasjon og mestring.

4.3 Individuell opplæring

For denne kategorien som jeg benevner som individuell opplæring, viser materialet at både rektoren og læreren mente at det å bruke ressurser på tiltak til individuell opplæring, som f.eks. en fagarbeider, kan gi elevene et annet fokus enn det som foregår i klasserommet. På deres skole virket dette tiltaket inn på en positiv måte hos elevene. De var med på f.eks. å bygge olabil, handle verktøy og utstyr, mekke på moped osv. De fikk brukt hodet på en annen måte samtidig som det fysiske behovet med å bevege seg ble ivaretatt. Begge ga inntrykk av at alternative læringsarenaer og eksterne ressurser, som f.eks. fagfolk, områder, aktiviteter og firmaer i nærmiljøet, burde få en større plass i skolehverdagen.

Rektoren fortalte at for de fleste elever vil det være best å jobbe sammen med andre i et fellesskap enn bare individuelt sammen med læreren. Noen vil synes at det å være i små grupper er mer motiverende enn å være sammen med hele klassen. En annen metode hun brukte var å måle resultater på andre måter. Mange elever har problemer med det skriftlige, og ved å ta prøver og tester muntlig eller praktisk har de større muligheter for å vise hva de kan.

Rektoren kunne også fortelle at noen elever fikk skreddersydde timeplaner. Dette så skolen som et behov elevene hadde for at de skulle klare skolehverdagen. Ved at de fikk tilrettelagt timeplanen, ble ikke fagene og skolen så overveldende. Tiltakene som ble gjort var at de ikke hadde all undervisning i klasserommet, men ble tatt ut i f.eks. små grupper og jobbet med de fagene/oppgavene de hadde behov for. Dette hadde rektoren gode erfaringer med.

Funn fra delen om individets behov viser at læreren og rektoren mener at tiltak som alternative læringsarenaer, eksterne ressurser og individuelle tilrettelegginger bedrer læringsmiljøet på skolen.

5. Drøfting av funn

Her vil jeg drøfte funnene mine fra undersøkelsen utfra teorikapittelet for å finne ut om lærernes erfarte opplevelser av variert undervisning fremmer eller hemmer læring hos elevene.

5.1 Elevaktivitet

Et funn fra studien av elevaktivitet indikerer at de to lærerne bruker varierte former for elevaktivitet, og at de opplever at det engasjerer elevene. Én av lærerne sa at det var viktig at elevene fikk beveget seg i løpet av ei undervisningsøkt. Det innebar å bruke kroppen samtidig med hodet, og gjerne i samhandling med medelever. Ifølge Dewey er skolen en ypperlig arena for det sosiale og det fysiske behovet. Kunnskap og aktivitet hører sammen, og læring skjer ved aktive prosesser. Kunnskapen er i handlingene våre og vises i praktiske sammenhenger (Manger et al., 2009). I en praksisrettet undervisningstime vil mange elever tilegne seg kunnskapen bedre ved hjelp av aktiviteter. Med erfaringen kommer også læringen (Imsen, 2012; Dale, 2001). Stortingsmelding nr. 22 2010-2011 (Kunnskapsdepartementet, 2010) understreker bruk av en praktisk tilnærming til undervisning i skolen.

Dewey mente at dette fysiske behovet kroppen har til å bevege seg, blir oversett og nedtrykt, og at dette fører til at elevene blir urolige innvendig som dermed påvirker læringen. Ved å bruke kroppen vil elevene få utløp for energi (Dale, 2001; Imsen, 2012). Rektoren brukte en mer teoretisk undervisning med skriving og lesing som et mer stillesittende arbeid enn det læreren gjorde, men var opptatt av å få variasjon i form av f.eks. kryssord, bingo, konkurranser o.l. (Det skal sies at lærerens timer ikke bare var praktisk rettede.) I fag som matte og naturfag ville hun at elevene skulle eksperimentere, diskutere og dramatisere. Dette kan understrekes med Deweys tanker om aktiviteter som f. eks. å modellere, undersøke og eksperimentere (Imsen, 2012; Dale, 2001). ”Forskning viser at variert opplæring som ikke er ensformig og rutinepreget, er positivt for alle elever” (Kunnskapsdepartementet, 2010- 2011, kapittel 4.7.1)

Både Deweys teorier om læring og Stortingsmelding nr. 22 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) underbygger bruken av en variert praktisk tilnærming til undervisningen for elevenes læring. Utfra dette vil jeg si at en slik tilnærming gagnar de fleste elevene. Likevel er det de som lærer best ved å sitte i ro og lese eller skrive. Noen elever er teoretiske og lærer best ved å bare bruke hodet. «[...] noen lærer best gjennom praksis, mens andre lærer best gjennom en teoretisk tilnærming» (Kunnskapsdepartementet, 2003, kapittel 12.2.5). Derfor kan ikke hver time være praktisk rettet der elevene skal opp fra stolen og gjøre noe hele tiden.

Utfordringen blir å finne undervisningsmetoder som samsvarer med hvordan den individuelle eleven lærer best. I skolehverdagen er dette en vanskelig, om ikke umulig, oppgave. Derfor må man som lærer variere med både praktisk og teoretisk undervisning. Jeg vil også nevne at det kan være en forskjell på hvordan gutter og jenter lærer best. Det er allmenn viten at jenter er mer teoretiske enn gutter, og det er noe læreren bør ha i bakhodet når undervisningen skal legges opp.

5.2 Motivasjon og mestring

Funnet fra motivasjon og mestring viser at lærernes opplevelser av elevenes erfaringer av motivasjon og mestring, er sentrale for sosiale relasjoner og skolens tiltak for å være en mestringsarena. Lærerne trakk fram at skolen må være en mestringsarena for elevene. Synliggjøring av en elevs egenskap kan skape positiv oppmerksomhet og anerkjennelse fra medelever og lærere, som igjen skaper en følelse av mestring. Her vil jeg trekke inn Deweys teori om ett av barnets fire instinkter: Et instinkt for å uttrykke seg, f.eks. gjennom kunst (Imsen, 2012; Etnan, 2011). Det er viktig at elevene føler at de bidrar til noe, slik som eleven som dekorerte en vegg på skolen. Dewey trakk fram erfaringer og læring fra andre arenaer enn skolen, f.eks. hjemmet, utemiljøet, fritidsaktiviteter m.m. Elevers kunnskaper, evner og følelser av å mestre ting oppstår også på andre arenaer enn skolen. Ved å gi dette oppmerksomhet kan skolen klare å trekke fram positive følelser hos elevene og skape opplevelser. Denne kunnskapen burde skolen bygge sin utdanning på ifølge Dewey (Dale, 2001).

Stortingsmelding nr. 22 (kapittel 4.1) trekker inn samarbeid mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet. Dette kan gjøre opplæringen i fagene virkelighetsnær, varierende og innholdsrik. Ellers i den ordinære

undervisningen kan læreren bruke flere metoder som en hjelp til å motivere elevene.

Tverrfaglig prosjektarbeid/gruppearbeid (Deweys problemmetode) (*Imsen, 2004*) er en fin måte å variere undervisningen på, både med tanke på det faglige og sosiale. Elevene må bruke kunnskapen og evnene sine i praksis for å løse en oppgave, ofte i samhandling med medelever.

Det er mange ulike metoder skolen og læreren kan bruke for å øke elevenes motivasjon. Det å bruke tverrfaglig gruppearbeid kan gjøre at mange elever synes det blir mer spennende fordi de jobber sammen med andre, og at det faglige får et videre spekter. En elev som liker samfunnsfag kan synes at et tverrfaglig prosjekt i norsk blir mer spennende fordi han/hun får bruke kunnskapen og interessen sin. For lærerne i de forskjellige fagene, blir det også samarbeid med tanke på å lage prosjektet, hjelpe elevene underveis og evaluere elevenes innleveringer eller framføringer. Denne metoden er fin å bruke for å skape relasjoner mellom elevene seg imellom og til lærerne. Samarbeid får en sentral plass i denne sammenhengen. Det er noe alle møter gjennom hele livet på ulike arenaer og er derfor viktig å lære seg for elevene. En annen ting som er positivt og som bør tenkes gjennom når det skal utformes undervisningsopplegg, er på hva fokuset hos elevene skal ligge på. Hvis undervisningsmetoden i et fag eller hos en lærer er den samme hele tiden, kan elevens tanker og fokus dreie seg om hvor tørt og kjedelig det er. Blander man inn noen aktiviteter der elevene må samarbeide, bruke kroppen og hendene, være ute, finne poster og løse ulike oppgaver, blir fokuset sentrert om hvor gøy og utfordrende det er i stedet for på fagstoffet.

5.3 Individuell opplæring

Tiltak som alternative læringsarenaer, eksterne ressurser og individuelle tilrettelegginger, mente informantene mine burde bli en større del av undervisningen og skolehverdagen. Dale (2001) og Aasen (2006) trekker fram at elever lærer og lager erfaringer i samhandling med andre mennesker og på andre arenaer enn bare med lærere og på skolen. Fagarbeideren på skolen var et viktig tiltak som hjalp de elevene som slet mest på skolen. Sammen med ham var elevene med på butikken og fikk ansvar for å handle inn utstyr og andre nødvendige ting til skolen. Dewey trakk fram at elever tilegner seg kunnskap som rekonstruerer reelle livssituasjoner, for eksempel laboratorier, butikker og hager (Dale, 2001; Aasen, 2006). Sammen med fagarbeideren fikk elevene det nødvendige avbrekket og variasjonen de

trengte. Kunnskapsdepartementet skriver om pedagogisk differensiering i målet om tilpasset opplæring.

Pedagogisk differensiering kan bety at elevene får litt ulike oppgaver, at de får ferdigstille arbeid med litt ulike tidsfrister, eller at de får velge ulike innganger til læring ut fra sine egne interesser eller sin egen kunnskap om læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, kapittel 4.1).

Organiseringen må gi mulighet for bedre tilpasning til den enkelte, blant annet med vekt på en mer praktisk opplæring for dem som har best utbytte av en slik opplæring, og med muligheter for fordyping for andre (Kunnskapsdepartementet, 2003- 2004, kapittel 6).

Ulik bruk av eksterne folk og arenaer kan gjøre læring virkelighetsnært for elevene og hjelpe dem med å se skolens læringsmål og undervisning i et annet perspektiv, men det krever ofte økonomiske ressurser som mange skoler ikke har. Selv om slike metoder gagnar elevene, kan det også bli mye jobb for lærerne og skolen, samtidig som annen undervisning går ut og andre fag kan miste timer. Det å frakte elevene til andre arenaer enn skolen krever også ressurser og organisering. Mange skoler står nok i en vanskelig situasjon der de på den ene siden vil gjøre det beste for elevene, men på den andre siden ikke har muligheter for å gjøre det. Likevel skal skolen ha elevene sine i sentrum og forsøke å gjøre det beste for dem ved å bruke de ressursene og kompetansen de har. En fagarbeider som min skole hadde fungerte veldig bra. Elevene som fikk tilbudet om å være med ham, fikk bl. a. ansvar og tillit som gjorde at motivasjonen for skolen generelt økte. Skolen ville gjerne fortsette med å ha en fagarbeider, men dette tiltaket var bare pga. midlertidige ressurser. En annen vesentlig ting en lærer må tenke over er at det ikke bare er de faglig svake elevene som trenger oppfølging. De faglig sterke elevene har også krav på å få utfordringer tilpasset deres nivå. Det kan være lett å glemme dem og bare fokusere på å hjelpe de på det svake nivået.

6. Konklusjon

I denne undersøkelsen ville jeg undersøke hvordan lærerne tilrettelegger for undervisning i klasserommet ved bruk av ulike tilnærmingsmåter og metoder i undervisningen. Studien viser at lærerne bruker ulike metoder for å få elevaktivitet, at sosiale relasjoner og skolen som en mestringsarena er sentrale for motivasjon og mestring, og at ulike tiltak i skolen kan bedre læringsmiljøet. Dette er ulikt fra skole til skole, og lærere rundt om gjør dette på sine egne måter. Noen metoder og tiltak er bedre enn andre og det går utover elevene, enten det er positivt eller negativt. Om skolene generelt rundt om hadde hatt bedre økonomi, ville de stått sterkere i møte med de utfordringene en skolehverdag har med tanke på tiltak både ved skolen som en læringsarena og ved hjelp av miljøarbeidere/lærere/vikarer.

Studien viser at lærerne opplever at elevene trenger en variert undervisning for å oppleve mestring på skolen, bli mer engasjerte og motiverte, og for å oppnå en bedre individuell opplæring. De to lærerne i denne oppgaven tilrettela for flere ulike metoder for å fremme disse faktorene og aktivisere elevene i undervisningen. Konsekvensene ved mine funn vil jeg si er at elevene ble oppfattet som mer motiverte. De syntes at undervisningen ble mer engasjerende da det ble brukt aktivitet og variasjon, og individuelle tilrettelegginger.

Lærerne bruker ulike metoder seg imellom, og det er forskjell på hvor godt de fungerer og hvordan de blir oppfattet av elevene. Utfordringene er mange når det gjelder å utøve en god undervisning. Videre forskning innen dette temaet vil være å få inn flere informanter og skoler fra et større område. Dette vil gjøre at forskningen får et videre perspektiv på hvordan lærere rundt om tilrettelegger for undervisning i klasserommet. Videre derfra kan man se på elevers opplevelser og erfaringer med tanke på hvordan undervisningen er og hvordan den tilrettelegges, og om dette samsvarer med lærernes erfaringer.

7. Litteraturliste

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Dale, E., L. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Etnan, J-M. (2011, 13. Oktober). Motivasjonsteori- PPU [Bloggpost]. Lokalisert på <http://motivasjonsteori-ppu.blogspot.no/2011/10/learning-by-dewey-om-lringsteori-og.html>

Fjell, K., & Olaussen, B., S. (2012). *Utvikling av lærer–elev- relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse*. Tidsskriftet FoU i praksis, 6(2), 9–31. Lokalisert på <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2012/2012-02-2.pdf>

Gjørven, R. (2011, 05. april). Den «teoribaserte» ungdomsskolen. *Dagsavisen*. Lokalisert på <http://www.dagsavisen.no>.

Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Imsen, G. (2004). *Lærerens verden. Innføring i generell pedagogikk* (3. utgave). Tangen: Universitetsforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svarstad, J. (2014, 10. februar). Det er skolesystemet det er noe galt med, ikke elevene. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no>

Tjeldvoll, A., (2013). Pedagogikk. I A. M. Godal (red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 18. mai 2014, på <http://snl.no/pedagogikk>

Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag ans.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Til Utdannings- og forskningsdepartementet*. (St. meld. nr. 16, 2003). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003- 2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter*. (St. meld. nr. 22, 2010- 2011). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>

8. Vedlegg

Intervjuene av læreren og rektoren.

1. Når du har en undervisningstime, kan du si noe om hva du konkret gjør for å få aktivisert elevene?

Lærer: - Vi er laget for å røre på oss. Alle elever kan lære like mye, bare at noen trenger å røre på seg samtidig som de arbeider teoretisk. Det kan bare være å skrive noe på en lapp for deretter å gå og klistre den på tavla. I timene mine bruker jeg mye bevegelse og tid på at elevene skal gå rundt, og jeg passer på å variere undervisningen slik at alle er med på det samme. En elev jeg hadde med ADHD jobbet bra i timen så lenge undervisningen min inneholdt noe aktivt så han (og de andre) fikk beveget seg noe. I en time kan man bruke telefonen og gå inn på sider på nettet der elevene kan lytte på fagstoffet i stedet for å lese det. Perfekt for de med auditive evner. Jeg bruker for eksempel rebusløp, at elevene må opp og klistre på tavla, for eksempel hvilke ord som hører til hvilken ordklasse osv. Jeg prøver å gjøre ulike ting i løpet av en time. Det de synes er gøy er at jeg tar tida på dem. Jeg pleier å si at ”tida går fra nå”, uten å si hvor lang tid noe skal ta. Vanligvis nevner jeg det ikke flere ganger heller, men elevene setter i gang med å jobbe og spør ikke mer om det. Jeg har også brukt ”Train of thought”. Da får elevene et emne de skal skrive om og pennen skal bevege seg i tre minutter.

Rektor: - I ei økt kan elevene få noen valgmuligheter, de kan lese en tekst og svare på spørsmål, gjøre oppgaver på nettet, eller løse et kryssord. Når de får det valget får elevene litt frihet samtidig som læreren har styring på opplæringen. Jeg tror det blir mer interessant og lettere for elevene generelt hvis de for eksempel skal lese en tekst, og får leseoppdrag. Altså, å finne ord i teksten som er repeterende, ord med doble konsonanter osv. Da blir de litt lurt til å lese teksten. Jeg tror det er mer tilnærmingen i den daglige driften som er viktig enn å være superkreativ i en oppstart av et emne, et fag eller et skoleår. Det å vekke nysgjerrigheten er jo en fin start: I naturfag, vis et eksperiment som smeller eller bruser, eller still elevene påstander der de må tenke og diskutere for å finne ut hvorfor det er slik. Det trenger ikke å være så mye som skal til før timen blir interessant. Det er også mye nettressurser som ligger ute og som er fine å bruke i undervisning. Jeg har ofte opplevd at

elever som er noe teorisvake har syntes det har vært veldig morsomt med konkurranser, bingo, kryssord og lignende.

2. Har du vært borte i elever som viser frustrasjon og/eller sliter på skolen der grunnen til det har vært for lite praktisk undervisning?

Lærer: - Mange slike elever vil ha veldig godt av at læreren møter dem med variert undervisning. Noen elever gidder ikke å gjøre en innsats, ofte har lærerne latt det gå for langt. Jeg har vært borti at lærere pusher og pusher elever helt til de nesten gir seg, men så har de voksne gitt seg først. Jeg har vært med flere elever på egne grupperom og sagt at ”du skal gjøre det her”, om vi så må sitte her hele dagen. Også sitter jeg hele dagen der og elevene gjør til slutt det de får beskjed om. Det er dessverre sjeldent at jeg har tid til å gjøre det slik. Jeg hadde vikartime en gang der jeg fikk beskjed om at den eleven skal ha kartleggingsprøve. Eleven nektet og hoppet ut av vinduet. Jeg hoppet etter og fikk eleven inn igjen. Eleven ble nok noe overrasket over at jeg hoppet etter ham og skjønte at jeg mente alvor. Da gjorde han det han skulle og fikk skryt av meg. Etter det hadde jeg ingen problemer med den eleven. Jeg tror ikke det er mange lærere som hadde hoppet etter. Det å stå på kravene er veldig viktig. Elevene må skjønne at de ikke har noen utvei. Hvis de voksne har gitt seg hele veien, er det vanskelig å bryte den vanen. Enten kan man gå hardt mot hardt eller så kan man bygge en relasjon til dem. Da trenger man ikke å være den belærende typen. Bestikkelser gjør at det blir ytre motivasjon, man bør heller belønne dem hvis de har vært flinke slik at det utvikler seg til en indre motivasjon. Det kan være etter et minutt godt arbeid. Hvis de da begynner å miste konsentrasjonen, kan man bryte arbeidet og rose dem, og få de til å reise seg opp og gjøre noe annet, en lek for eksempel. Neste gang kan det gå fem minutter før man kutter og roser osv.

Rektor: - Jeg har vært borte i mange elever som sliter pga for mye teori, men grunnene er ofte sammensatte. Jeg har ikke vært veldig flink til å bruke praktisk undervisning selv, men jeg pleide å dele opp økta slik at det ble en varierende undervisning med ulike læringsformer; oppgaver, lesing, skriving, lytting osv. Da jeg underviste i naturfag hadde jeg alltid ei praktisk og ei teoretisk prøve. Ofte viste de praktiske elevene at de hadde greie på dette og gjorde alt feilfritt. På den teoretiske prøva derimot, som var veldig enkel, var det flere som ikke kunne svare og som ikke visste mye om den teoretiske biten. Jeg mener man generelt burde hatt mye mer praktiske prøver i fagene. Under muntlige prøver så føler jeg at mange klarer det bedre enn på skriftlige prøver, det er det skriftlige som setter en brems.

Noen elever trenger nesten en sekretær for å få vist hva de kan, så muntlige prøver kunne det vært mer av.

3. På hvilken måte ga disse elevene uttrykk for denne frustrasjonen?

Lærer: - Mange er vandt til å sitte på plassen sin. Det du kan oppleve etter hvert hvis de er vandt til å komme til timen og ikke gjøre noen ting, er at de melder seg ut selv om du har et praktisk opplegg. Det har blitt en vane for dem å stenge av helt. Fagarbeideren på skolen har dem med seg for å gjøre andre ting, og sniker inn noe faglig i det praktiske. For eksempel å snike inn litt matte mens de bygger olabil. Han kan fortelle om Newtons lover når de skal få olabilen til å trille. Elevene møter en som faktisk ikke har fokus på teorien i det hele tatt. Elevene er vandt til at lærerne har fokus på det faglige. Å ta fra elevene det fysiske behovet de har til å bevege seg, ved at de må sitte stille ved pulten og arbeide, skaper uroligheter.

Rektor: - Jeg tror det er mange elever som ikke gidder å gjøre en innsats fordi de synes skolen er kjedelig, og det er en utfordring for skolen. Det kan ikke være showtime hver time heller. Man må faktisk jobbe litt også. Elever virker nok bedre i et fellesskap, små grupper for eksempel, i stedet for i store klasser eller en til en med læreren. Mange av dem er stille i timene, men når det blir mindre grupper tør de kanskje å snakke mer. Da får de også vist hva de kan. De samhandler da med andre og får tilhøre et fellesskap, noe som er svært viktig. Å bli oppfattet som en einstøing er ikke bra.

4. Har du noen formening om det norske skolesystemets syn på den praktiske delen av undervisningen og på elever som ikke "passer inn" i den "normale" undervisningen med skriving, lesing og tavleundervisning?

Lærer: - Jeg tror vi må se litt på Finland. De setter inn de beste lærerne og ekstra ressurser tidlig. Jeg tror elever kan formes såpass at 99 prosent av oss kan takle å sitte i et klasserom hvis vi lærer det fra begynnelsen. Mange elever faller av tidlig, får prestasjonsangst i forhold til det de skal gjøre og blir vanskelige å hanke inn igjen. Vi har hatt elever hos oss som har vært helt ute, som bare har drevet med praksis, kommer inn på skolen, bygger seg opp fra enere til firere og kanskje femmere. Da har vi brukt praktisk opplæring for å få dem inn igjen på skolen som har blitt mestringsarena, og etter hvert mestrer de også andre ting. Kunne man brukt det praktiske og dratt det over i teori, kunne man kanskje fått dem inn dit vi er nå, slik som den norske skolen ønsker. Jeg ønsker kanskje ikke at alle skal sitte på plassen sin. Vi kan ikke indoktrinere alle, vi trenger forskjellig folk. Kanskje i stedet for at vi former folk

tidlig, så bør vi la dem bli gode på det de er gode på og heller styrke det. En elev på skolen her er veldig god til å tegne, han skal bl.a. dekorere en vegg på skolen. Andre elever ser det, og han vil oppleve mestring på skolen. Da blir det mye lettere å få han motivert til å gjøre andre ting på skolen. Det med tidlig innsats er helt alfa og omega. Den norske utdanningsinstitusjonen må bli bedre på å se at det finnes andre ting enn å være boksmart. Hvem er det som blir de mest briljante folkene her i verden? Er det de som leser i ei bok og godtar det som står der? Nei, det er de som stiller spørsmål, som prøver ut ting. Det er ikke han som leser bruksanvisningen på en gressklipper som finner ut hvordan den kan bli bedre. Det er han som skrur og feiler, og som kjører den i filler, som klarer å skru den sammen igjen. Jeg mener vi skaper tapere, vi har altfor lite praksis i skolen. Jeg mener vi må utdanne lærere annerledes slik at de ser mennesket i stedet for resultater. Resultater er greit, men vi må måle det på en annen måte. Det er ikke galt at boksmarte folk begynner med praktisk opplæring eller praktiske yrker. Vi lærere har lett for å oppfordre dem til å studere og studere.

Rektor: - Jeg tror i utgangspunktet at det er for mye teoretisk undervisning i skolen, men at mange har blitt flinke til å variere timene og undervisning. Jeg tenker at en tredeling av timen er lurt, med litt teori, litt oppgaver og en annen oppgave til slutt. Det som har forundret meg litt er når jeg har spurt elever om hvordan de vil jobbe, svarer de ofte at de vil at læreren skal gå gjennom teorien på tavla først. Jeg vet ikke om det er fordi de synes det er lettvinnt, eller om det er fordi de er vandt til det. På mange områder burde man tenke mye mer praktisk undervisning, spesielt i naturfag, samfunnsfag og matematikk. Det går ann å lage konkurranser, dramatisering og lignende. Elevene må lære arbeidsformen: Det kan være ganske kaotisk de første gangene man prøver noe nytt som omhandler aktiviteter, men etter hvert vil elevene lære hvordan de skal gjøre det. For eksempel gruppearbeid. Ofte kan man vegre seg for å gjøre det, men elevene lærer hvordan de skal oppføre seg og hvordan man skal bidra, samarbeide og ta hensyn til hverandre.

5. Hva tenker du om de praktiske valgfagene i skolen?

Lærer: - Jeg synes valgfag er en bra ting. Når elevene har valgt et fag som er praktisk, er det ikke mange som får karakterer under 3. Hvis du ser hele skolen som en teoretisk arena og gymmen ikke er i skolebygget, men i et annet bygg, kan du etter min teori få elever som nesten aldri opplever mestring på den arenaen som er skolebygget. Men så får de et fag som dette som gjør at de opplever mestring og den sprer seg over til andre fag. Lærerne koser seg

også med de praktiske valgfagene. Elevene som har de praktiske valgfagene koser seg i de timene.

Rektor: - Jeg synes det generelt er positivt med valgfag. Jeg tror valgfagene er veldig fine for normaleleven, men så tror jeg at for den mest problematiske elevmassen er heller ikke de praktiske valgfagene gode nok tilbud. Da er det bedre med en fagarbeider som nevnt før. Valgfagene har en del teori i seg og er for skolerelatert, og man er da i ei klasse med mange andre elever, noe som ikke passer alle. Valgfagene har jo også mål som skal nåes, man kan ikke bare drive med den praktiske delen i fagene.

6. Hva gjør denne skolen for å fange opp og hjelpe de elevene som henger etter eller har falt litt av undervisningen og opplæringen?

Rektor: - Generelt sett gjør ikke skolen nok for å hjelpe slike elever. Det mangler ofte ressurser. Man må finne ut hvor skoen trykker, hva som er grunnen, om det er noe psykisk, kanskje fordi de har hatt mange nederlag på ulike måter. Noen timer blir ikke optimale, man klarer ikke å hjelpe alle like godt. Vi har en fagarbeider som jobber en del på det mekaniske verkstedet der noen elever får være noen timer i uka og for eksempel mekke på mopeden sin, gjøre ferdig kunst- og håndverksoppgaver, skrevet en liten rapport om hva de har gjort på mopeden slik at norsklæreren kan se på den og få et karaktergrunnlag. Noen elever har hatt litt problemer med å snakke med folk utenfor skolen. Da har de vært med fagarbeideren ut for å kjøpe for eksempel verktøy der elevene har fått oppdraget med å snakke med butikkpersonalet osv. Disse timene gjør at de orker å møte opp på skolen. Alternativet hadde vært at de satt i klasserommet der læreren ikke hadde klart å følge de opp på en best mulig måte fordi resten av klassen også trenger oppfølging. Noen elever får også skreddersydd timeplanene, og det tror jeg fungerer bra. Pluss alternative læringsarenaer.